

Former des enseignants pour faire apprendre aux élèves

Benoît Galand

Université catholique de Louvain, Belgique

Entretiens Jacques Cartier, « Le déploiement à large échelle des meilleures pratiques pour soutenir la persévérance scolaire : un défi collectif. »

Rouen, 28-29 novembre 2013

Si le décrochage scolaire est clairement un phénomène multifactoriel, qui n'a pas une cause unique, les recherches convergent pour mettre en avant le rôle proximal que joue l'expérience scolaire des élèves dans le processus d'abandon de l'école (Galand et al., 2011 ; Rumberger, 2011). Plus précisément, une série de travaux indiquent que l'engagement scolaire et les performances scolaires constituent des facteurs majeurs dans la prédiction du décrochage (Janosz, 2000). Ces résultats laissent penser que la persévérance scolaire ne se joue pas uniquement en dehors de l'école, mais dépend en partie de ce qui se passe en classe et à l'école.

Des défis imbriqués

Réfléchir aux pistes de prévention du décrochage en partant de ce constat amène à une série de défis imbriqués (Könings et al., 2005 ; Resnick, 2010).

- Le premier de ces défis est d'identifier ce qui affecte l'expérience scolaire des élèves, pour la rendre plus positive. Il s'agit notamment de repérer les pratiques pédagogiques qui soutiennent l'engagement des élèves et favorisent leurs apprentissages.
- Un deuxième défi est alors de savoir comment développer ces pratiques chez les enseignants. A cet égard, il s'agit de cerner les facteurs qui stimulent le développement professionnel des enseignants.
- Un troisième défi est ensuite de savoir comment soutenir ce développement professionnel. A ce niveau, il s'agit entre autres de réfléchir aux conditions organisationnelles propices au type de développement professionnel envisagé.
- Enfin, un quatrième défi est de savoir comment mettre en place ces conditions organisationnelles. Il s'agit ici de cibler les choix politiques utiles et nécessaires à cette mise en oeuvre.

Il est fort probable que les effets d'un programme, d'une innovation ou d'une réforme dépendent du degré de cohérence transversale entre ces différents niveaux. Or chacun de ces niveaux correspond souvent à un champ professionnel ou un domaine d'étude particulier, de sorte que l'expertise et les compétences relatives à ces différents défis restent fragmentées et peu connectées. D'où l'importance d'initiatives telles que ce colloque, qui visent justement à faire se rencontrer des acteurs de différents niveaux.

En ce qui me concerne, mon expertise de recherche porte principalement sur le premier niveau : l'effet de différentes formes de pratiques pédagogiques sur l'engagement, les comportements sociaux et les apprentissages des élèves (www.uclouvain.be/benoit.galand). Néanmoins, mon expérience dans l'enseignement, la formation continue et la diffusion de résultats de recherche m'amènent souvent à m'interroger sur le deuxième niveau, celui du développement de certaines pratiques parmi les enseignants. Dans le cadre de ce colloque, mon intention est de vous présenter un aperçu du fruit de mes lectures et de mes réflexions au sujet du développement professionnel des enseignants (même si je reviendrai brièvement plus loin sur le lien avec les élèves), et de soulever quelques questions au niveau organisationnel.

Concevoir le développement professionnel des enseignants

Afin d'avancer dans notre conception du développement professionnel des enseignants, j'ai structuré divers travaux de recherche, de manière arbitraire et sans prétention d'exhaustivité, autour de six

principes d'action :

1. cibler les contenus
2. susciter l'adhésion
3. prendre soin des relations
4. structurer les opportunités d'apprentissage
5. maintenir l'intérêt
6. préparer le transfert

Il faut noter que ces six principes rassemblent des idées issues de diverses recherches mais qu'aucune d'entre elles n'a investigué simultanément l'ensemble de ces idées.

1. Cibler les contenus

Si l'on veut que le développement professionnel des enseignants ait une influence sur leurs pratiques de classe, il semble essentiel de cibler des contenus spécifiques à l'exercice du métier (Aladjem et al., 2006 ; Darling-Hammond & Richardson, 2009). Par exemple, travailler des manières concrètes de soutenir la motivation scolaire des élèves à travers les activités d'apprentissage de routine et pas seulement expliquer comment fonctionne la motivation. Il s'agit par conséquent de travailler sur des objets de formation qui visent une meilleure maîtrise de contenus précis (cognitifs, socio-émotionnels, comportementaux), de comment les élèves les apprennent et de comment les enseigner.

Le point central est de réaliser a priori un transfert ou une traduction de connaissances « expertes » (qu'elles soient issues de la recherche ou de l'expérience professionnelle) pour pouvoir les réinvestir rapidement dans les pratiques (en lien avec un curriculum précis, des manuels, un contexte spécifique, etc.). Se contenter de viser la compréhension des connaissances « expertes », c'est courir le risque que les participants ne trouvent jamais le temps, le soutien ou les ressources pour le transfert ou la traduction de ses connaissances dans leurs pratiques. A l'inverse, trop axer la formation sur l'exécution de tâches prescrites risque d'avoir des effets négatifs sur l'adhésion des participants (voir ci-dessous) et manquer de la flexibilité nécessaire pour ajuster les pratiques à différents contextes d'apprentissage et différents publics.

2. Susciter l'adhésion

Avoir un contenu pertinent ne suffit pas, encore faut-il que les enseignants le perçoivent comme tel, lui donne du sens et y adhère (Galand & Bourgeois, 2006 ; Ryan & Deci, 2000). Pour ce faire, il semble intéressant de partir de la perspective des enseignants. Plusieurs stratégies ont montré leur pertinence à cet égard :

- Inviter les participants à se fixer des objectifs personnels.
- Faire émerger chez les participants des questions en lien avec le contenu à aborder.
- Expliquer le pourquoi / pour quoi, c.-à-d. les raisons de s'intéresser aux contenus envisagés et leurs usages potentiels.
- Reconnaître les difficultés liées à la maîtrise de ces contenus et/ou à leur application dans l'exercice du métier.
- Passer par une contractualisation de la démarche de formation ou d'accompagnement, qui intègre de façon négociée les contraintes institutionnelles et les souhaits exprimés par les participants.

De manière complémentaire, il apparaît utile de travailler à partir de situations « authentiques », complexes, à la fois plus parlantes pour les participants et plus proches du contexte de mise en oeuvre visé. On peut notamment organiser des activités autour de récits d'événements vécus, de vidéos de situations professionnelles, de productions d'élèves ou d'observations faites lors de visites entre collègues.

3. Prendre soin des relations

Afin de favoriser l'apprentissage, il est aussi important de veiller à la qualité des relations au sein de la formation ou de l'accompagnement (Bourgeois & Nizet, 2005 ; Roseth et al., 2008). Cela peut

passer notamment par :

- L'attention portée à rendre la cadre accueillant (« décoration », café, qualité du matériel, etc.) ;
- L'instauration d'un climat convivial ;
- L'explicitation d'attentes et de valeurs liées à la coopération, au respect de l'expérience et la parole de chacun, d'une forme de confidentialité dans les échanges, etc. ;
- La valorisation des aspects positifs dans les pratiques des participants et dans leurs attitudes en formation ;
- Une gestion participative et collaborative des activités ;
- Le souci de développer des relations symétriques et une interdépendance positive ;
- Des moments de travail en petits groupes qui permettent d'un part de se sentir soutenu, de développer une culture professionnelle commune et de modifier les normes perçues, et d'autre part suscitent des échanges de pratiques et génèrent des conflits socio-cognitifs.

4. Structurer les opportunités d'apprentissage

Une fois mise en place les conditions décrites ci-dessus, il est crucial de structurer les opportunités d'apprentissage que ces conditions suscitent (Corcoran et al., 2003 ; Van Merriënboer & Sweller, 2005). On peut notamment souligner les pistes suivantes pour soutenir ou guider les participants dans leurs activités cognitives :

- La clarté des consignes et du matériel, bien entendu.
- Le modelage, autrement dit le fait - comme formateur ou accompagnateur - de faire ce que l'on dit et d'expliquer ce qui sous-tend ce que l'on fait.
- La progression dans la démarche proposée, à la fois concernant la difficulté des contenus abordés et dans l'autonomisation graduelle suivant l'expertise croissante des participants.
- L'équilibre entre l'expansion de pratiques existantes jugées « aidantes » et l'exploration de nouvelles pratiques « prometteuses ».
- Des temps en séance d'entraînement aux nouvelles manières de faire/réagir, couplés à des rétroactions rapides, ainsi que des temps entre les séances de mises en pratique, suivis de moments de retour réflexif collectif sur le déroulement de ces mises en pratiques.
- Une planification qui privilégie un apprentissage étalé dans le temps (plutôt que concentré) et qui fait appel à des rappels différés (plutôt qu'immédiat) des informations acquises, ce qui implique un accompagnement dans la durée (plusieurs dizaines d'heures sur plusieurs mois).

5. Maintenir l'intérêt

Outre le fait de susciter l'adhésion, il est également judicieux de se préoccuper de maintenir l'intérêt des participants tout au long du processus de formation ou d'accompagnement (Galand & Vanlede, 2004 ; Reeves et al., 2004). A cet effet, diverses possibilités existent :

- Diversifier les types d'activités, les supports ;
- Varier les modalités de regroupements des participants ;
- Offrir du choix concernant les tâches, le contenu et/ou la temporalité ;
- Proposer des contenus dont le niveau de difficulté pose des défis aux participants ;
- Articuler les activités à une réflexion des participants sur leur projet professionnel (rétrospectif et prospectif).

6. Préparer le transfert

Afin d'augmenter les chances d'avoir un effet sur les pratiques de classe, il est intéressant d'intégrer la préparation au transfert dans la démarche de formation (Hill et al., 2012 ; Rowan et al., 2009). On peut entre autres :

- Disposer de supports et de matériel détaillé, prêt à l'emploi pour les enseignants.
- Anticiper avec les participants les conditions de mise en œuvre : identifier les ressources disponibles ou à activer dans l'environnement professionnel, ainsi que les freins et obstacles

à lever ; construire des intentions d'implémentation : si..., alors ... (connaissances conditionnelles).

- Donner des outils pour observer, analyser et évaluer, mais aussi former les participants à utiliser ces outils : quels sont avantages et limites de divers outils, comment encoder et traiter des données, comment analyser des résultats dans une optique de régulation de l'action. L'enjeu central est ici de favoriser le passage de pratiques fondées sur des preuves à des pratiques fondées sur la pratique, autrement dit d'un système où les enseignants sont sensés se conformer à des pratiques validées de manière « externe » à des pratiques dont ils sont capable d'attester eux-mêmes de l'efficacité pour leurs élèves.

Il faut souligner que les principes énoncés ci-dessus comme étant favorables au développement professionnel sont largement les mêmes que ceux qui sont favorables à l'apprentissage des élèves (Hattie, 2009). Il y a là un parallélisme intéressant à creuser entre les deux premiers défis énoncés au début de cette présentation.

Conditions organisationnelles

Comme énoncé également au début de cette présentation, au-delà de ce qui favorise le développement professionnel des enseignants, il convient de s'interroger sur les conditions organisationnelles propres à soutenir une telle démarche (Elis et al., 2003 ; Janosz et al., 2010 ; Kennedy, 2010). Faute de temps, je me contenterai ici d'esquisser quelques éléments.

- Quelles compétences pour les formateurs ? Pour être en accord avec les six principes dégagés ci-dessus, il me semble qu'il faudrait pouvoir combiner une bonne connaissance des méthodes et des résultats de la recherche, une certaine expérience des métiers de l'enseignement et une maîtrise de plusieurs techniques d'animation et de formation. Vu la difficulté pour une même personne à combiner ces différentes expertises, il paraît nécessaire de pouvoir s'appuyer sur des équipes et un travail collectif.
- La clarté des rôles entre différents acteurs pouvant contribuer au développement professionnel des enseignants (formateurs, conseillers pédagogiques, inspection, psychologues scolaires, etc.) est un point qui peut poser question.
- La question se pose aussi de savoir comment assurer la cohérence entre les divers formateurs et les différentes formations que rencontrent les enseignants d'une même école.
- De même, on peut s'interroger sur le développement professionnel des formateurs et des accompagnateurs, ainsi que sur la stabilité de leurs équipes.
- Ce qui soulève enfin des questions concernant la coordination, les rétroactions et les évaluations au sein de ces équipes (quels temps, quels lieux, avec quel leadership et quelle expertise ?).

Pour aller vers le type de développement professionnel discuté ci-dessus, voici également quelques pistes organisationnelles qui peuvent être envisagées :

- Repenser le financement et la planification des formations continues afin de développer les possibilités d'accompagnement d'équipes éducatives.
- Stimuler l'usage de plan de formation individuel articulé à des projets d'équipe, dans une perspective de gestion de carrière. Par exemple sous forme de portfolio électronique.
- Promouvoir des formations transversales entre différents intervenants (enseignants, éducateurs, psychologues scolaires, promotion de la santé, directions, ...).
- Profiter de nouveaux rôles ou de nouvelles fonctions (ex. tuteur, conseiller, ...) comme opportunité de décentration et de reconnaissance de compétences spécifiques (didactiques, éducatives, administratives, ...).

Pour conclure, les connaissances scientifiques actuelles offrent une série de balises concernant la manière de former des enseignants afin de favoriser l'engagement et l'apprentissage des élèves. Elles invitent à passer d'un système de programmes de formation à un système de développement

professionnel, et amènent à interroger les conditions organisationnelles susceptibles de soutenir un tel changement.

Références

- Aladjem, D. K., LeFloch, K. C., Zhang, Y., Kurki, A., Boyle, A., Taylor, J. E., . . . Fashola, O. (2006). Models Matter--The Final Report of the National Longitudinal Evaluation of Comprehensive School Reform. *American Institutes for Research* (pp. 351): American Institutes for Research.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Corcoran, T., McVay, S., & Riordan, K. (2003). *Getting it right: The MISE approach to professional development*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Elis, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A. & Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32, 303-319.
- Galand, B. & Bourgeois, E. (Eds.) (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?. *Savoirs*, (5), 91-116.
- Galand, B., Hospel, V., Bachérius, V., Channouri, Y., Dublet, A., Goyens, C. et al. (2011). *Etat des lieux du risque de décrochage scolaire en Région Bruxelloise : Rapport de l'enquête menée par les cellules de veille*. Forum belge pour la Prévention et la Sécurité Urbaine, Bruxelles. 56 p. .
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Hill, H. C., Charalambous, C. Y., & Kraft, M. A. (2012). When Rater Reliability Is Not Enough. *Educational Researcher*, 41(2), 56-64.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement*. Montréal, Qc : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution Error and the Quest for Teacher Quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 645-660.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Resnick, L. B. (2010). Nested Learning Systems for the Thinking Curriculum. *Educational Researcher*, 39(3), 183-197.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223.
- Rowan, Brian; Correnti, Richard; Miller, Robert; Camburn, Eric (2009). *School Improvement by Design: Lesson from a Study of Comprehensive School Reform Programs* (CPRE Research Report): Philadelphia, PA.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Van Merriënboer, J. G., & Sweller, J. (2005). Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, 17(2), 147-177.